



AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Stanislawski Reche¹, Claudia Marchese Winfield²

¹Mestranda em Estudos Linguísticos /Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Departamento de Letras/ amanda-sreche@hotmail.com

²Doutora em Estudos Linguísticos/Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Departamento de Letras/ claudiam@utfpr.edu.br

Resumo: Este trabalho analisou as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, foram discutidos conceitos como Língua Materna e Língua Estrangeira (SPINASSÉ, 2006) e algumas concepções de língua, bem como a história do ensino de LE no Brasil e da EJA (BRASIL, 2002; entre outros). Finalmente, foi proposta uma relação entre letramento consciência fonológica para o ensino de LE na EJA.

Palavras-chave: Língua Inglesa, EJA, ensino-aprendizagem, ludicidade, consciência fonológica.

1. Introdução

Este artigo busca analisar as contribuições da ludicidade especificamente no desenvolvimento da consciência fonológica, em Língua Inglesa, por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para Luckesi (2002), o lúdico é um estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade é uma característica de quem se encontra nesse estado. Os recursos lúdicos apresentam diversos aspectos positivos, como auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, da autonomia e da criatividade, bem como na cooperação e motivação em sala de aula, como proposto por Lago (2010). Outro fato importante é que eles podem atuar como um importante instrumento de integração social, algo essencial no contexto abordado nesta pesquisa. Alguns exemplos de recursos lúdicos são jogos (como bingo, mímica e forca) e músicas.



Por outro lado, a consciência fonológica caracteriza-se como “uma habilidade que se desenvolve quando o indivíduo, além de utilizar essa língua para se comunicar, começa a pensar sobre essa língua” (AQUINO, 2009, p. 22). É também “a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala” (RIGATTI-SCHERER, 2009, p. 25). Portanto, esta pesquisa busca analisar como a ludicidade pode contribuir, de maneira positiva, para o desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa no âmbito da EJA.

2. Desenvolvimento

Devido às poucas pesquisas existentes em relação à consciência fonológica em Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, surgiu o seguinte questionamento, que norteia este trabalho: como o uso de atividades lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa por estudantes da EJA? Para iniciar a discussão do tema, é relevante a apresentação de alguns termos. Inicialmente, a Língua Materna, ou L1, “normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade” (SPINASSÉ, 2006, p. 4), de modo a contribuir para a formação de conhecimento de mundo do indivíduo. Enquanto isso, normalmente entra-se em contato com uma Língua Estrangeira (LE) na escola. Ela é adquirida ou aprendida

[...] por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. [...] A LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração (em sociedade) (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Entretanto, atualmente, o Inglês é utilizado para a comunicação entre falantes de diversas línguas maternas em situações em que falantes de diferentes idiomas o utilizam como a língua de comunicação, assim deixando de ser “propriedade” de uma única nação e sendo caracterizado como Língua Internacional ou Língua Franca (GIMENEZ, CALVO, EL KADRI, 2015; JENKINS, COGO, 2011).

Além disso, as diversas concepções de língua, ao longo da história, também são relevantes, bem como suas respectivas contribuições para a educação.



Inicialmente, Saussure (2012) defende a língua como um sistema de signos de ordem social e abstrata, com foco na sua estrutura e no seu uso individual. Posteriormente, Bakhtin (2016) adotou uma perspectiva discursiva da língua, de modo a analisá-la em seu uso cotidiano e nas mais diversas esferas sociais, assumindo um caráter de discurso. Essa concepção também é defendida pelas teorias vygotskianas: a língua é adotada como instrumento de comunicação social e se constitui por meio das interações sociais.

A partir dessas concepções de língua, vale contextualizar o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. A princípio, “pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas” (LEFFA, 1999, p. 15), com enfoque às línguas modernas (inglês e francês) após 1855. Em um primeiro momento, a principal metodologia adotada era a da gramática-tradução, baseada na tradução de textos e em análises gramaticais. Contudo, em 1931, o método direto passou a ser utilizado, o qual defendia “o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p. 20).

Posteriormente, a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) instituiu a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental e, no ensino médio, acrescida de uma optativa. O documento também defendia a flexibilidade curricular, sem adoção de um método de ensino “certo”. Logo, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) passaram a sugerir a adoção de uma abordagem sociinteracional, com ênfase na habilidade de leitura. Assim, percebe-se que, hodiernamente, não há o uso de uma única metodologia para o ensino de Línguas Estrangeiras, mas sim uma junção de diversas abordagens (LEFFA, 1999; RICHARDS AND ROGERS, 1999 entre outros).

Também é importante conhecer, brevemente, a história do contexto deste trabalho: a Educação de Jovens e Adultos (EJA): ela ganhou força na década de 1940, quando a Constituição de 1934 estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário a todos. Na década de 1960, surgiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do educador Paulo Freire. Freire (1987) defendeu uma educação dialógica e, para ele, é a partir da dialogicidade, do diálogo e da palavra que o indivíduo pode problematizar



e, assim, transformar o mundo. Já a partir de 1990, “os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002, p. 17).

Nos documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 2002), nota-se uma preocupação em dar acesso à educação para jovens e adultos que, porventura, não encontraram oportunidades adequadas durante o período escolar, entretanto, é preciso reconhecer que há algumas barreiras a serem transpostas para que exista realmente acesso adequado à formação básica. Ao se falar do ensino de uma língua estrangeira para jovens e adultos, é comum o pensamento de que não é possível aprender outro idioma nessa faixa etária, o que é um mito. Na verdade, o adulto continua a aprender e a se desenvolver por meio de suas experiências e interações socioculturais e esse potencial de aprendizagem inclui o seu desenvolvimento linguístico (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, destaca-se a importância de considerar as experiências e os conhecimentos prévios que os estudantes possuem, para que o aprendizado possa fazer sentido para eles e haja motivação, o que evita uma nova evasão escolar por parte desses indivíduos. Os recursos lúdicos podem contribuir para tal, já que é comum a transferência de particularidades da língua materna do aprendiz para a língua estrangeira, como aspectos fonológicos (RAMOS, 2009, p. 54).

Isso pode ser agravado caso o aluno tenha lacunas relacionadas ao letramento, que é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3). O letramento permite que o indivíduo utilize a língua nas diversas práticas sociais, porém, nem sempre aqueles indivíduos que tiveram problemas no ensino básico atingem um nível de letramento adequado. Muitas vezes, procuram na EJA uma nova chance educacional e precisam de práticas de letramento que os habilitem a construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências e habilidades.

Esse fato, aliado à falta de motivação, dificulta o desenvolvimento da consciência fonológica em LI, visto que “no processo de aprendizagem da língua estrangeira, há, pelo menos, dois aspectos fundamentais: motivação e percepção da



diferença, isto é, aquisição de uma consciência receptiva, para que o aluno possa desenvolver a competência oral produtiva” (RAMOS, 2009, p. 55). Portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira requer a consciência das distinções entre os sistemas das duas línguas e consequente reorganização mental do aprendiz quanto a essas diferenças (AQUINO, 2009). Contudo, com o caráter do Inglês como Língua Internacional, assim como Língua Franca, suas diversas variantes e contextos de uso “impõem reflexões quanto à utilização de um único modelo de produção fonológica no processo de ensino e aprendizado de inglês” (RAMOS, 2009, p. 55).

Especialmente no nível fonêmico da consciência fonológica de jovens e adultos, no qual os sujeitos devem conseguir manipular os fonemas, os recursos lúdicos podem contribuir favoravelmente. Para aprimorar esse aspecto, aspectos fonéticos e fonológicos devem estar presentes no dia a dia da sala de aula de LI, especialmente com o auxílio de recursos lúdicos, como jogos, ditado, imitações, música e bingo.

3. Conclusões finais

Por fim, nota-se as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa na EJA, pois pode propiciar um ambiente mais motivador para a aprendizagem, podendo também evitar uma nova evasão escolar do público em questão.

4. Referências

AQUINO, C de. *Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2020.



BRASIL, Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série)*. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; EL KADRI, M. S. et al. (2015). *Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00593.pdf>> Acesso em: 19 de outubro de 2019.

JENKINS, J.; COGO, A. (2011). *Review of developments in research into English as a lingua franca*. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/review-of-developments-in-research-into-english-as-a-lingua-franca/47A99C70A696371F7F9F06351D0963F1>> Acesso em: 19 de outubro de 2019.

LAGO, A. *Jogos divertidos para a sua aula de inglês*. Barueri, SP: DISAL, 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no context nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUCKESI, C. C. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02)

RAMOS, E. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de (Org). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-58.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 15ª Edição.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Conversa inicial. In: Lamprecht et. al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.